



Open Access Repository
www.ssoar.info

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene

Piezunka, Anne; Gresch, Cornelia; Wrase, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Piezunka, A., Gresch, C., & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, 1-25. <http://hdl.handle.net/10419/195574>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Piezunka, Anne; Gresch, Cornelia; Wrase, Michael

Article — Published Version

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene

Zeitschrift für Inklusion

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Piezunka, Anne; Gresch, Cornelia; Wrase, Michael (2018) : Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene, Zeitschrift für Inklusion, ISSN 1862-5088, Förderverein bidok Deutschland e.V., Frankfurt a. M., Iss. 1, pp. 1-25, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>

This Version is available at:

<http://hdl.handle.net/10419/195574>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Anne Piezunka, Cornelia Gresch, Michael Wrase :Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene[1]

Abstract: Deutschland hat sich durch die UN-Behindertenrechtskonvention zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems und zum Monitoring dieser Umsetzung verpflichtet. Aktuelle empirische Untersuchungen, die sich mit der Umsetzung der BRK auseinandersetzen, beschränken sich auf Auswertungen der amtlichen Daten. Hierdurch kann ein erstes Bild zu den rechtlichen Voraussetzungen gezeichnet werden und gezeigt werden, inwiefern Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Die BRK benennt jedoch weitere Handlungsbereiche zur Umsetzung inklusiver Bildung, die in diesen Darstellungen nicht oder nur in Ansätzen erfasst werden können. Dagegen erfassen andere quantitative und qualitative empirische Studien die schulischen Ausgangslagen und Prozesse sehr differenziert. Diese Studien zielen aber nicht darauf ab die Umsetzung der BRK empirisch zu erfassen. Mit dem vorliegenden Beitrag soll eine Brücke zwischen diesen in der BRK formulierten Handlungsbereichen sowie quantitativen und qualitativen Studien der empirischen Bildungsforschung geschlagen werden. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, *welchen Beitrag quantitative und qualitative Erhebungen leisten können, um die Umsetzung von Art. 24 BRK an Einzelschulen zu untersuchen*. Hierfür wird gezeigt, welche Handlungsbereiche in Art. 24 BRK benannt werden und welche rechtlichen Anforderungen sich daraus in Deutschland auf Einzelschulebene ergeben. Daraufhin werden die Möglichkeiten und Grenzen diskutiert, die Umsetzung dieser Handlungsbereiche mit Instrumenten der empirischen Bildungsforschung empirisch zu erfassen und zu untersuchen. Während bisherige Instrumente des Monitorings sich in erster Linie auf die Strukturebene beziehen, bieten diese Studien zusätzliche und bislang wenig genutzte Potenziale einer vertiefenden Darstellung und der Untersuchung einzelner Handlungsbereiche. Die Auseinandersetzung mit diesen Daten kann sowohl für Politik und Praxis eine Hilfestellung darstellen.

Stichworte: UN-Konvention; Umsetzung; Monitoring;

Inhaltsverzeichnis

1. Rechtliche Interpretation der BRK
2. Die Anforderungen aus Art. 24 der BRK im Einzelnen
3. Der Beitrag quantitativer und qualitativer Erhebungen zur Überprüfung von Art. 24 BRK auf Einzelschulebene
4. Zusammenfassung und Fazit
5. Literatur

Einleitung[2]

Deutschland hat sich durch die UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden: BRK) zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Durch die BRK verpflichtet sich Deutschland zur Einbindung von Menschen in gesellschaftliche Institutionen und Systeme mit dem Ziel der größtmöglichen sozialen Teilhabe.[3] Zudem verpflichtete sich Deutschland gegenüber den Vereinten Nationen zum Monitoring (Art. 33) und somit zu der Überprüfung, inwiefern Art. 24 der BRK in Deutschland umgesetzt ist.

Im öffentlichen Diskurs wird unter anderem auf die Studien von Mißling und Ückert (2014) sowie auf die Veröffentlichungen der Bertelsmann-Stiftung zurückgegriffen, um die

Umsetzung der BRK beurteilen zu können. [4] Mißling und Ückert (2014) haben im Rahmen von rechtlichen Analysen untersucht, inwiefern die Anforderungen, die sich aus der BRK ergeben, bereits in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert sind. Weiter zeigt die Bertelsmann-Stiftung (2014) auf Grundlage der regelmäßigen Erhebungen und Zusammenstellungen der Kultusministerkonferenz (KMK), wie viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an allgemeinen Schulen unterrichtet werden und wie viele im Vergleich an Förderschulen. Diese Daten stehen jedoch unter anderem aufgrund der divergierenden Datenlage in den einzelnen Bundesländern in der Kritik (vgl. Gresch/Piezunka 2015; Piezunka et al. 2016). Darüber hinaus sind die Aussagen über die Exklusionsquote alleine nicht ausreichend, um die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems beurteilen zu können (Florian 2013). So findet sich in Art. 24 der BRK nicht nur der Anspruch auf Zugang zur allgemeinen Schule, sondern es werden bestimmte Vorgaben für die Umsetzung wie besondere Unterstützungsleistungen und angemessene Vorkehrungen aufgestellt. Abgesehen von diesen verschiedenen Ansätzen zur Beurteilung des aktuellen Inklusionsgeschehens in Deutschland wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl an Projekten zu Inklusion und Exklusion durchgeführt (z. B. Wild et al. 2015; Wulf und Roßbach 2014; Blanck et al. 2013; Bosse et al. 2015). Die Mehrheit der Studien untersucht dabei die Umsetzung von Inklusion in einzelnen Regionen, wie z. B. die Bielefelder Längsschnittstudie (BiLief) in NRW (vgl. Wild et al. 2015) oder das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PiNG) in Brandenburg (vgl. Spörer 2013). Aufgrund der Beschränkung auf bestimmte Regionen sind bundesländerübergreifende Aussagen allerdings nicht möglich. Zudem ist den bisher durchgeführten Studien gemein, dass die BRK zwar als Orientierung für die eigene Forschung dient, dass jedoch der Fokus der Studien nicht darauf liegt, die Umsetzung der BRK selbst zu untersuchen. Stattdessen werden Teilaspekte von Inklusion, z. B. die Ausbildung der Lehrkräfte, Einstellungen oder Formen der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts näher betrachtet. Aussagekräftige Daten zu der Frage, inwiefern die rechtlichen Anforderungen, die sich aus den Handlungsbereichen von Art. 24 BRK ergeben, erfüllt werden, liegen bislang keine vor. Mit diesem Beitrag soll daher eine Brücke zwischen den in der BRK formulierten Anforderungen und der empirischen Bildungsforschung geschlagen werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, *welchen Beitrag quantitative und qualitative Erhebungen leisten können, um die Umsetzung von Art. 24 BRK an Einzelschulen zu untersuchen.*

Der Beitrag liefert Hinweise für die Praxis und für die Forschung: Informationen über den Stand der Umsetzung sind hilfreich für politische Entscheidungen, z. B. die Ressourcenverteilung, sowie für die Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit (vgl. OHCHR 2012, 1). Auf der anderen Seite bietet die Einbettung von Forschungsfragen in den Gesamtkontext der BRK Richtlinien für die Forschung, auf deren Grundlage Befunde interpretiert und eingeordnet werden können: So definiert die BRK beispielsweise Ziele, die herangezogen werden können, um die Folgen verschiedener Formate inklusiver Beschulung vergleichen zu können.

1. Rechtliche Interpretation der BRK

1.1 Human Rights Monitoring als Handlungsrahmen

Die Übersetzung von Menschenrechten in die konkrete Praxis und ein effektives Monitoring dieser Umsetzung sind große Herausforderungen (United Nations 2012, 14). Genau genommen müsste man für jedes Individuum einer Gesellschaft erfassen, inwiefern diese Person vom Zugang zu bestimmten Rechten ausgeschlossen ist (United Nations 2012, 22). Aufgrund der fehlenden Realisierbarkeit eines solchen individuellen Ansatzes (vgl. OHCHR 2012, 22) ist es nach der UN zulässig und sinnvoll, Daten zu erfassen, die für die Situation

bestimmter Zielgruppen im jeweiligen Land repräsentativ sind. Daher werden in der Regel zwei Gruppen unterschieden: Zum einen gibt es die so genannten Rechteinhaber („rights holders“): Das sind die Träger der verbürgten Menschenrechte, die sich unmittelbar auf diese berufen können (vgl. OHCHR 2012, 10). Zum anderen die sogenannten Pflichtenträger („duty bearers“): Sie sind für die Umsetzung und den Schutz von bestimmten Menschenrechten verantwortlich (vgl. OHCHR 2012, 10). Im schulischen Bereich zählen zu den Pflichtenträgern z. B. Lehrkräfte, Schulleitung, pädagogische Fachkräfte, persönliche Assistenz, administratives Personal usw.

Für die Realisierung von Human Rights Monitoring ist die Ableitung von Indikatoren maßgeblich (Wrase 2017). „A human rights indicator is a specific information on the state or condition of an object, event, activity or outcome that can be related to human rights norms and standards“ (OHCHR 2012, 16). Diese Indikatoren können sowohl für quantitative als auch für qualitative Erhebungen herangezogen werden (vgl. OHCHR 2012, 17). Indikatoren sind dabei von Benchmarks abzugrenzen: Benchmarks beschreiben, inwiefern vorab festgelegte Erwartungen, z. B. ein bestimmter Prozentsatz an gemeinsam verbrachter Zeit im Unterricht, erfüllt werden (vgl. OHCHR 2012, 20). Dabei ergeben sich die konkreten Angaben unter anderem aus normativen Positionen oder empirischen Belegen (vgl. OHCHR 2012, 20).

1.2 der BRK für den Fall Deutschland

Zur Übersetzung von Rechten in die Praxis bedarf es zunächst sowohl einer Konkretisierung dieser Rechte als auch der jeweiligen Kontextbedingungen (vgl. OHCHR 2012, 13). Für die folgende juristische Interpretation bleiben wir möglichst nah am Gesetzestext und legen eine Lesart zugrunde, die von möglichst vielen Juristinnen und Juristen geteilt wird.

Die BRK in Deutschland gilt innerstaatlich im Rang einfachen Bundesrechts und verpflichtet damit die Bundesländer, ihr jeweiliges Schulsystem den Anforderungen der Konvention anzupassen. Dabei muss sichergestellt werden, dass die menschenrechtlichen Gewährleistungen für die Betroffenen auch tatsächlich wirksam werden können (Art. 4 Abs. 1 lit. a, b BRK; UN CRPD Committee 2016, para. 9, 59-67; vgl. auch UN Experts group 1987, 125 para. 18). Die BRK verlangt nach einer weit geteilten, aber bestrittenen Ansicht^[5] nicht, dass Art. 24 BRK insgesamt unmittelbar umgesetzt wird. Vielmehr verpflichtet Art. 4 Abs. 2 BRK die Mitgliedstaaten zur schrittweisen Verwirklichung dieses Rechts (*achieving progressively the full realization*). Allerdings müssen die Vertragsstaaten „sofort und aktiv unter Einsatz aller zur Verfügung stehenden Mittel“ handeln (UN Experts group 1987, 125 f. para. 21-24.; UN CRPD Committee 2016, para. 39-40: „to move as expeditiously and effectively as possible“). Der zuständige UN-Fachausschuss zur Überwachung der BRK erachtet sowohl den Zugang zu den allgemeinen Schulen, die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen als auch die Umsetzung der inklusiven Bildungsziele als unmittelbar anwendbar (UN CRPD Committee 2016).

Mit Blick auf die angestrebte Ableitung von Indikatoren muss auch berücksichtigt werden, welche kontextspezifischen Schwerpunkte in Bezug auf das Human Rights Monitoring gelegt werden. So sind manche Passagen der BRK bewusst allgemein formuliert. Hintergrund ist die Notwendigkeit, den unterschiedlichen sozialen, kulturellen und pädagogischen Kontexten Rechnung zu tragen (vgl. lit. k und l der Präambel BRK). Dies schließt auch verfügbare Ressourcen und allgemein vorherrschende Standards ein. „It may not be crucial to collect information on mortality rates for malaria in a Scandinavian country, where malaria is rare“ (OHCHR 2012, 22).

Der landesspezifische Kontext dient als Orientierung bei der Auslegung der BRK. Es wäre nicht zulässig, die Umsetzung von Konventionsrechten als Begründung für mögliche Verschlechterungen der in Deutschland bislang geltenden Standards anzuführen. Dieser

Grundsatz ist in Art. 4 Abs. 4 Satz 2 BRK (Verschlechterungsverbot) verankert. Daraus lässt sich – wie dies bereits Füssel und Kretschmann (1993, 47 f.) aus dem Verfassungsrecht abgeleitet haben – ein Anspruch auf pädagogische Unterstützung an den allgemeinen Schulen herleiten, die, nach dem (bisherigen) Niveau der Förderschule, ein gleichwertiges Angebot bieten kann. (Prinzip der äquivalenten sonderpädagogischen Förderung; vgl. Siehr und Wrase 2014, 181; Wrase 2015, 59). So wäre es möglich, im Sinne von Art. 31 Abs. 1, 2 BRK zu prüfen, ob der Grundsatz der äquivalenten Förderung angemessen umgesetzt wird oder sich die individuelle Unterstützung – entgegen Art. 24 Abs. 2 lit d, e BRK – an allgemeinen Schulen im Vergleich zu Förderschulen verschlechtert hat. Die Ausrichtung an den bisherigen Ressourcen der Förderschulen ist allerdings eine Mindestanforderung und basiert auf der Annahme, dass diese ausreichend sind (vgl. hierzu kritisch bspw. Wocken 2005).

1.3 Das grundlegende Recht auf inklusive Bildung

Bei der Auseinandersetzung mit Art. 24 BRK ist vorab zu klären, wessen Rechte geschützt werden sollen und welches Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt wird. Die BRK bezieht sich auf Menschen mit Behinderung als Rechteinhaber. Dabei geht die Konvention im Einklang mit der internationalen Entwicklung von einem Sozialmodell von Behinderung aus (vgl. Bielefeldt 2009, 8f.; von Bernstorff 2007, 1047 f.): Behinderung entsteht demnach durch das Zusammenwirken von realen oder zugeschriebenen langfristigen körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen (*impairments*) und Einstellungen sowie Barrieren der sozialen Umwelt (*attitudinal and environmental barriers*), die bewirken, dass die Betroffenen an der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gehindert werden (vgl. lit. e der Präambel). Dabei wird in Deutschland von einer langfristigen Beeinträchtigung ausgegangen, wenn diese länger als sechs Monate besteht. [6] Folglich erfasst der Behinderungsbegriff der Konvention diejenigen Kinder und Jugendliche, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte formell und längerfristig zugeschrieben worden ist. Darüber hinaus fallen darunter aber auch solche, die eine längerfristige sonderpädagogische Förderung erhalten, auch wenn ein formales Feststellungsverfahren nicht durchgeführt wurde. Auch Kinder und Jugendliche, denen in den Förderschwerpunkten „Lernen“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“ eine langfristige Beeinträchtigung attestiert wird, fallen damit in den Anwendungsbereich der BRK (Riedel 2010, 6). Art. 24 BRK ist sowohl ein subjektives Recht des Rechteinhabers als auch ein objektiv-rechtlicher Ausgestaltungsauftrag des Staates: Um das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zu einem hochwertigen inklusiven Unterricht in jedem einzelnen Fall sicherzustellen, muss das Schulwesen bestimmte Voraussetzungen erfüllen, für die der Staat eine Gewährleistungsverpflichtung übernommen hat (vgl. zum „Mutterrecht“ des Art. 13 Sozialpakt Beiter 2006, 71 ff). Dabei impliziert Inklusion eine „systemische Veränderung im Schulwesen“ mit dem Ziel „to provide a personalized educational response, rather than expecting the student to fit the system“ (UN CRPD Committee 2016, para. 12 lit. B; Poscher et al. 2008, 24 f., vgl. auch Hinz 2002). Das heißt, es geht nicht nur um additive Maßnahmen, die in Bezug auf Einzelne geschaffen werden müssen, sondern um systemische Veränderungen, die sich z. B. durch Differenzierung im Unterricht widerspiegeln können.

2. Die Anforderungen aus Art. 24 der BRK im Einzelnen

2.1 Bildungsziele (Art. 24 Abs. 1 BRK)

Am Anfang von Art. 24 (Abs. 1 BRK) werden die folgenden Ziele genannt:

- das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen – *Empowerment* (lit. a) –,
- die Achtung vor den Menschenrechten und der menschlichen Vielfalt zu stärken – *Menschenrechtsbildung* (lit. a) –,
- die Persönlichkeit, Begabung und die Kreativität von Menschen mit Behinderung zur Entfaltung zu bringen – *Persönlichkeitsentfaltung* (lit. b) – sowie
- Menschen mit Behinderung zu einer gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen – *Befähigung zu sozialer Teilhabe* (lit. c).

Die Bedeutung dieser Ziele wird vom zuständigen UN-Ausschuss hervorgehoben (UN CRPD Committee 2016, para. 15). Sie sind entsprechend etwa durch Leitbilder und schulorganisatorische Maßnahmen umzusetzen. Dies betrifft sowohl konzeptionelle Umsetzungsmaßnahmen, z. B. die Verankerung in den pädagogischen Leitlinien und Lehrplänen, als auch die praktische Intervention und Durchführung im Unterricht.

2.2 Diskriminierungsfreier Zugang zum allgemeinen Bildungssystem (Art. 24 Abs. 2 lit. a, b BRK)

Der Kern der Gewährleistung des Rechts auf inklusive Bildung aus Art. 24 BRK besteht in dem Recht von Menschen mit zugeschriebener Behinderung auf **gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Bildungssystem**. Menschen dürfen „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“, speziell dürfen „Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht und vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Art. 24 Abs. 2 lit. a). Sie müssen vielmehr „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ erhalten (Art. 24 Abs. 2 lit. b).

Daraus folgt, dass Kinder und Jugendliche mit zugeschriebener Behinderung einen Anspruch darauf haben, in einer wohnortnahen allgemeinen Schule unterrichtet zu werden (Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention 2011, 14f.; UN CRPD Committee 2016, para. 27). Zur Erfüllung dieser Verpflichtung müssen Fälle einer gesonderten Beschulung auf Ausnahmen begrenzt bleiben und genau begründet werden. Es muss geprüft werden, ob auch unter Bereitstellung angemessener Vorkehrungen an den allgemeinen Schulen eine inklusive Beschulung nicht möglich wäre. Der Staat, d.h. die Schulbehörden, tragen hierfür die Darlegungs- und Begründungslast (ausf. Siehr und Wrase 2014, 178ff.).

Die Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem bedeutet nicht, dass sämtliche allgemeine Schulen für jede denkbare Art von Behinderung Vorkehrungen treffen müssen. Dies wird von der BRK nicht gefordert. Art. 24 Abs. 2 BRK enthält nur das Recht an einer wohnortnahen allgemeinen Schule unterrichtet werden zu können („in der Gemeinschaft, in der sie leben“; vgl. auch Art. 19 BRK). Dies stellt insbesondere die Schulplanung der Städte, Gemeinden und Landkreise vor die Aufgabe, ein entsprechendes Angebot in einer für alle Schüler_innen erreichbaren Nähe sicherzustellen (vgl. UN CRPD Committee 2016, para. 21, 27). Auf der anderen Seite darf die Beschulung nicht allein auf einzelne Schulen beschränkt werden. Dies würde dem Ziel der BRK einer möglichst vollständigen Inklusion in die Gesellschaft nach Art. 1 BRK zuwiderlaufen. Insbesondere dürfen allgemeine Schulen **nicht zu „verkappten“ Förderschulen werden**, indem sie einen weit überproportionalen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebener Behinderung aufnehmen.^[7] Im Umkehrschluss müssen Schulen auch gut begründen können, wenn sie bestimmte Schüler_innen nicht aufgenommen haben.

2.3 Inklusive Organisation und die Ausgestaltung des Unterrichts und schulischen Umfelds (Art. 24 Abs. 2 lit. a und b BRK)

Die Beschulung an den allgemeinen Schulen soll an den Leitzielen der möglichst „vollständigen Inklusion“ (vgl. auch Art. 24 Abs. 2 lit. e BRK: *consistent with the goal of full inclusion*) und der „vollen und gleichberechtigten Teilhabe“ (vgl. auch Art. 24 Abs. 3 BRK) ausgerichtet sein. Im Folgenden geht es um die Zusammensetzung der Klasse sowie Formen der Differenzierung in der Unterrichtsgestaltung. Der gemeinsam verbrachte Unterricht von Schüler_innen mit und ohne Behinderung soll der Regelfall sein (Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention 2011, 14.). Entsprechend sind Vorkehrungen dafür zu treffen, dass eine Separation aufgrund der Behinderung, die pädagogisch nicht unbedingt notwendig ist, unterbleibt (vgl. UN CRPD Committee 2016, para. 33).

Art. 24 Abs. 2 und 3 BRK geht davon aus, **dass alle Kinder und Jugendliche im Rahmen des allgemeinen Unterrichts beschult werden**. Das stellt unter anderem Anforderungen an die Organisationsform des Unterrichts (vgl. UN CRPD Committee 2016, para. 20-21).

Grundsätzlich separierende Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung wie Sonder-, Förder- oder Kooperationsklassen erfüllen die Vorgaben des Art. 24 Abs. 1, 2 BRK nicht, da sie nicht am Ziel der möglichst weitgehenden Inklusion ausgerichtet sind (ausf. Wrase 2015, 58 f.). Grundsätzlich soll die Förderung – ähnlich dem US-amerikanischen Rechtsgrundsatz des *least restrictive environment* (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA § 612 (a) (5); dazu (Yell 1995)) – so gestaltet sein, dass dem Recht des Rechteinhabers auf inklusiven Unterricht möglichst weitgehend entsprochen wird. Da es bei der Umsetzung von Art. 24 nicht nur um die Einbindung von bestimmten Schülergruppen geht, sondern zudem systemische Veränderungen gefordert werden, muss sich dies auch im Unterricht wiederfinden: So müssen **Formen des differenzierenden Unterrichts** für alle vorgesehen sein.

2.4 Angemessene Vorkehrungen (Art. 24 Abs. 2 lit. c BRK)

Wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Inklusion ist die effektive Gewährleistung angemessener Vorkehrungen („*reasonable accommodation*“). In diesem Zusammenhang sind die Realisierung von **Barrierefreiheit**, das **Bereitstellen von persönlicher Assistenz** und der Anspruch auf **Nachteilsausgleiche** zu nennen. Dabei bezieht sich Barrierefreiheit nicht nur auf Gebäude, sondern auch auf Kommunikationsformen. (Weitere Formen der angemessenen Vorkehrungen im Bereich der pädagogischen Förderung folgen in Abschnitt 3.5.)

Art. 24 Abs. 2 lit. c BRK schreibt ausdrücklich vor, dass „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“ müssen. Nach der Legaldefinition in Art. 2 BRK sind angemessene Vorkehrungen

„notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden [müssen], um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten [vorliegend das Recht auf Bildung, die Verf.] genießen und ausüben können“.

Wichtig ist, dass die ungerechtfertigte Versagung angemessener Vorkehrungen nach Art. 2 BRK einem Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot des Art. 5 BRK darstellt (vgl. Aichele 2012, 2). Angemessene Vorkehrungen umfassen unter anderem den barrierefreien Zugang, der in Art. 9 BRK teilweise eine genauere Ausgestaltung erfahren hat. Barrierefreiheit bezeichnet eine Gestaltung der baulichen Umwelt sowie von Informationsangeboten, Kommunikationsformen usw. dergestalt, dass sie von Menschen mit zugeschriebener Behinderung ohne zusätzliche Einschränkungen genutzt und wahrgenommen werden können. Art. 9 BRK enthält hierfür, teilweise speziell auch mit Blick auf die Schule, konkretisierende

Maßgaben. So müssen Zugangshindernisse und Barrieren in den schulischen Gebäuden und auf dem Schulgelände beseitigt werden (Abs. 1 Satz 2, lit. a). Informations- und Kommunikationsmittel als auch andere Dienste sollen angepasst (Abs. 1 Satz 2 lit. b) sowie behinderungsgerechte Beschilderungen angebracht werden (Abs. 2 lit. d). Auch kann eine Assistenz oder sonstige Unterstützung erforderlich sein (Abs. 2 lit. e, f). Besonders hervorzuheben ist auch die Bereitstellung von Informations- und Kommunikationshilfsmitteln (vgl. Abs. 2 lit. g, f) wie Lesegeräte oder Punktschrift-Tastaturen und -anzeigen.^[8] Welche Anpassungen im schulischen Umfeld erforderlich sind, lässt sich nur mit Blick auf einzelne Behinderungsformen beantworten, für die die Schule ausgerichtet ist. Für Kinder und Jugendliche mit Sehbehinderung müssen gegebenenfalls entsprechende Schwellen vorgesehen werden, die ihre Orientierung im Gebäude ermöglichen. Zudem müssen Unterrichtsmaterialien den unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst sein (UN CRPD Committee 2016, para. 22).

Darüber hinaus sind die besonderen lebenspraktischen Bedürfnisse in den Blick zu nehmen. So kann insbesondere eine Assistenz oder die Unterstützung durch Schul- beziehungsweise Integrationshelfer erforderlich sein (vgl. Heinrich und Lübeck 2013). Der Aufgabenbereich der Assistenz kann sehr vielfältig sein, z. B. Begleitung und Unterstützung auf dem Schulweg oder (Unterrichts-)Begleitung über den ganzen Schultag. Assistenz kann als Personal vom Schulträger oder auch von der Sozialhilfe bereitgestellt werden (ausf. Reimann 2007, 223ff.). Die Einzelschule ist dabei zwar nicht für die konkrete Umsetzung, aber für die Koordination verantwortlich.

Nicht zuletzt besteht Anspruch auf sogenannte **Nachteilsausgleiche** als angemessene Vorkehrungen im Sinne des Art. 24 Abs. 2 lit. c BRK. Dies bedeutet konkret, dass bei der Gestaltung der Prüfung und der Bewertung der Leistungen die individuelle Situation des Rechteinhabers angemessen berücksichtigt werden muss und durch besondere Adaptionen, wie z.B. Schreibverlängerung, Schreibhilfe, Benutzung eines speziellen PCs oder Schreibgeräts, Ruhepausen usw., oder auch die Veränderung inhaltlicher Anforderungen Rechnung getragen muss (dazu Marwege 2009).

2.5 (Sonder-)Pädagogische Unterstützung im inklusiven Lernumfeld (Art. 24 Abs. 2 lit. c, d, e BRK)

Nach Art. 24 Abs. 2 lit. d und e BRK haben Menschen mit zugeschriebener Behinderung das Recht darauf, dass ihnen „innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung“ zuteilwird, „um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (*to facilitate their effective education*).

Die Verwirklichung dieses Förderanspruchs aus Art. 24 Abs. 2 lit. d,e BRK setzt voraus, dass die **individuellen Bedürfnisse des Rechteinhabers möglichst genau ermittelt werden**. Hierfür ist ein Verfahren notwendig, das einerseits eine verlässliche und dem Einzelfall angemessene Ermittlung der Bedarfe sicherstellt, andererseits aber nicht zu Diskriminierungen und Stigmatisierungen führt (UN CRPD Committee 2016, para. 32; ausf. Wrase 2015, 60f.; vgl. auch Lindmeier und Lütje-Klose 2015, 10.). Soweit auf ein förmliches Feststellungsverfahren verzichtet wird, muss die Zuweisung der besonderen pädagogischen Unterstützung so ausgestaltet sein, dass sie diese entsprechend ihrer Bedürfnisse effektiv erhalten. Dies kann durch die Ausarbeitung individueller Förderpläne geschehen. Hierfür bedarf es entsprechender Vorkehrungen, die ein qualitativ gutes Niveau solcher Förderpläne sicherstellen (vgl. UN CRPD Committee 2016, para. 32) und gleichzeitig sicherstellen, dass **die Formen der sonderpädagogischen Förderung letztlich auch zu realisieren sind**.

2.6 Erlernen lebenspraktischer Fertigkeiten (Art. 24 Abs. 3 BRK)

Nach Art. 24 Abs. 3 BRK ermöglichen die Vertragsstaaten, dass Menschen mit Behinderungen, **lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen erwerben**. Darunter zu verstehen ist die Vermittlung von Fertigkeiten und Kompetenzen, welche die Kinder und Jugendlichen benötigen, um Zugang zu Medien zu erlangen oder Möglichkeiten der Kommunikation zu nutzen. Es geht also über die sonderpädagogische Unterstützung bei den allgemeinen Unterrichtsinhalten hinaus und meint die Schulung in wesentlichen Lebensfertigkeiten, die mit Blick auf soziale Teilhabe jeweils essentiell sind. Aufgezählt werden in der Norm unter anderem das Erlernen der Brailleschrift, der Gebärdensprache und der Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten.

2.7 Ausbildung des Lehrpersonals (Art. 24 Abs. 4 BRK)

Nicht zuletzt ist die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte ein Schlüssel für das Gelingen der gemeinsamen Beschulung (vgl. UN CRPD Committee 2016, para. 35: „fundamental importance of qualified and committed teachers as the key asset in the introduction and sustainability of inclusive education“). Es sollten grundsätzlich alle pädagogisch tätigen Personen an den allgemeinen Schulen **Qualifikationen erwerben, die für die pädagogische Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sowie spezifische Kompetenzen in Bezug auf Behinderung** notwendig sind (ausf. UN CRPD Committee 2016, para. 35-36, 74-77). Die Vertragsstaaten sind nach der BRK verpflichtet, die hierfür notwendige Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte effektiv zu gewährleisten. So bestimmt Art. 24 Abs. 4 BRK ausdrücklich, dass die Mitgliedstaaten

„Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen“ treffen „die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind“ und verpflichtet sie „zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.“

2.8 Zusammenfassung

Die folgende Tabelle 1 fasst nochmal die Anforderungen, die sich aus Art. 24 BRK ergeben, zusammen:

Tabelle 1: Handlungsbereiche der BRK und ihre Anforderungen

Handlungsbereiche der BRK Artikel 24	Konkrete Anforderungen	Ebene der Anforderung
Bildungsziele (Abs. 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Menschenrechtsbildung • Persönlichkeitsentfaltung • Befähigung zur sozialen Teilhabe 	Einzelschulebene
Diskriminierungsfreier Zugang (Abs. 2 lit. a, b)	<ul style="list-style-type: none"> • Zugang zur wohnortnahen allgemeinen Schule • Verhinderung von verkappten Förderschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Systemebene • Einzelschulebene
Inklusive Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Beschulung im Rahmen des 	Einzelschulebene

und Ausgestaltung des Unterrichts und schulischen Umfelds (Abs. 2 lit. a und b)	allgemeinen Unterrichts <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierender Unterricht 	
Angemessene Vorkehrungen (Abs. 2 lit. c)	<ul style="list-style-type: none"> • Barrierefreiheit • Persönliche Assistenz • Nachteilsausgleich 	Einzelerschulebene
Sonderpädagogische Unterstützung im inklusiven Lernumfeld (Abs. 2 lit. c, d, e)	<ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientiertes Diagnoseverfahren • Sonderpädagogische Förderung 	Einzelerschulebene
Erlernen von lebenspraktischen Fähigkeiten (Abs. 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenspraktischen Fertigkeiten • Soziale Kompetenzen 	Einzelerschulebene
Ausbildung des Personals (Abs. 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikationen für die pädagogische Arbeit mit heterogenen Lerngruppen • spezifische Kompetenzen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelerschulebene • Systemebene

3. Der Beitrag quantitativer und qualitativer Erhebungen zur Überprüfung von Art. 24 BRK auf Einzelerschulebene

Die vorgestellten rechtlichen Anforderungen der BRK bilden eine Grundlage, um die Umsetzung der BRK im Sinne des Human Rights Monitorings empirisch zu untersuchen. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich damit, welche Möglichkeiten es gibt diese Anforderungen im Rahmen quantitativer und qualitativer Erhebungen zu erfassen.

Für die empirische Auseinandersetzung ist zunächst eine weitere Spezifizierung der rechtlichen Anforderungen von Art. 24 notwendig. Diese müssen soweit konkretisiert werden, dass empirisch überprüfbare Indikatoren abgeleitet werden können, die rückgebunden sind an die oben dargestellte menschenrechtliche Normstruktur und die auf Einzelerschulebene erhoben werden können. Hierfür nehmen wir im Folgenden u. a. Bezug auf erziehungswissenschaftliche Literatur zur Umsetzung von Inklusion (u.a. Prengel 1993 (2006)); Wocken 2011 sowie Indikatorensets wie von EADSNE 2011; Boban & Hinz 2003). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die rechtliche Interpretation zwar einen Rahmen vorgibt, aber Interpretations- und Umsetzungsspielräume offenlässt. In der Literatur gibt es zu vielen der angesprochenen Aspekte unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Meinungen. Somit stellt unser Konzept zur empirischen Überprüfbarkeit eine *mögliche* Interpretation dar, die möglichst nah an der rechtlichen Auslegung und konsensfähigen Aspekten bleibt.

Des Weiteren steht sowohl die quantitative als auch qualitative Befragung vor der Herausforderung, die Rechteinhaber zu identifizieren: Ein möglicher Weg ist die Orientierung an einem formell festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF). Es gibt jedoch

deutschlandweit Unterschiede, wann und wie dieser Bedarf festgestellt wird und welche Form der Förderung damit einhergeht (vgl. Gresch/Piezunka 2015; Piezunka et al. 2016, Sälzer et al. 2015). Zusätzlich lässt sich in einzelnen Bundesländern zunehmend der Trend beobachten, dass auch ohne formales Feststellungsverfahren sonderpädagogische Förderung stattfindet (vgl. auch Gresch et al. 2017). Des Weiteren fallen auch Kinder und Jugendliche unter den Schutz der BRK, die Unterstützung über das Sozialgesetzbuch erhalten, was nicht zwingend mit einem festgestellten SPF oder sonderpädagogischer Förderung einhergehen muss. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine Person Unterstützung durch eine Assistenz erhält, z.B. aufgrund von körperlich-motorischen Einschränkungen. Darüber hinaus handelt es sich bei solchen Feststellungsverfahren um eine Form der Etikettierung, die aufgrund ihrer stigmatisierenden Wirkung in der Kritik steht (vgl. Pfahl 2010). Es bedarf daher erweiterter oder ergänzender Herangehensweisen zur Identifizierung der Rechteinhaber. Gresch et al. 2017 empfehlen hierzu sowohl die Berücksichtigung des amtlich- oder schulintern festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs als auch der sonderpädagogischen Förderung unabhängig von einem solchen Verfahren. Andere Autoren legen zusätzlich noch Formen der Selbstidentifikation nahe (Schäfers et al. 2016; in Bezug auf Ethnizität siehe Supik 2017).

3.1 Quantitative Studien

Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen quantitativer Studien auf Schulebene. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf repräsentative bundesweite Schulstudien, so genannte Large Scale Assessments, wie sie in aktuellen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien durchgeführt werden, unter anderem die IQB-LV oder IQB-BT (Ländervergleichsstudien bzw. Bildungstrendstudien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), das NEPS („National Educational Panel Study“) oder PISA (Programme for International Student Assessment). Bei diesen Studien werden repräsentative Stichproben auf Schulebene gezogen, an denen dann über standardisierte Fragebögen die Schulleitung, Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern befragt werden. Neben Fragebögen werden auch Kompetenzmessungen zur Erfassung der schulischen Kompetenzen und der kognitiven Grundfähigkeiten eingesetzt.

Potentiale quantitativer Studien zum Human Rights Monitoring der BRK

Bundesweite quantitative Studien bieten für eine Untersuchung der verschiedenen Anforderungen der BRK eine Reihe an Möglichkeiten. Es können sowohl von den Pflichtenträgern wie auch von unterschiedlichen Rechteinhabern Informationen erhoben werden. Diese Informationen können sowohl für die Darstellung individueller Einschätzungen (z. B. Einstellungen) als auch für die Darstellung von Rahmenbedingungen und Prozessen genutzt werden (z. B. Informationen zum Einsatz von Ressourcen in der Schule). Sofern die entsprechenden BRK-relevanten Informationen erhoben werden, kann – sofern die Daten für entsprechende Auswertungen genutzt werden dürfen – auf Schulebene oder auch aggregiert auf regionaler Ebene, Länderebene oder Bundesebene gezeigt werden, inwiefern diese verschiedenen Gewährleistungen realisiert werden. Im Gegensatz zur amtlichen Statistik, die darauf beschränkt ist zu zeigen, wie viele Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung (anteilig) eine allgemeine Schule besuchen, erlauben quantitative Studien im Rahmen von Large Scale Assessments somit eine direkte und differenzierte Ergänzung bisheriger Formen des Monitorings.

Neben der Bestandsaufnahme der Umsetzung der BRK können quantitative Studien – sofern die Stichprobenziehung auf einen Vergleich ausgerichtet ist und die involvierten Länder dies unterstützen – auch als Grundlage für Vergleiche zwischen Bundesländern, Regionen oder

Einzelschulen herangezogen werden (Gresch et al. 2014). Darüber hinaus bieten sie Raum für eine Vielzahl vertiefender Auswertungen. Diese Auswertungen können dazu beitragen, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen schulischen Rahmenbedingungen und Prozessen und BRK-relevanten Outputs besser zu verstehen, beispielsweise indem die Folgen unterschiedlicher schulorganisatorischer Bedingungen auf die soziale Teilhabe untersucht werden. Derartig vertiefende Analysen erlauben die Evaluation einzelner Maßnahmen, die im Sinne der BRK umgesetzt werden. Schließlich bieten quantitative Studien grundsätzlich die Möglichkeit längerfristige Entwicklungen und Trends zu untersuchen und somit auch Formen und Folgen der progressiven Implementation abzubilden.

Umsetzung von Human Rights Monitoring: Stand und Perspektive

Wenngleich in aktuellen regionalen Studien oder Large Scale Assessments kaum ein direkter Bezug zur Umsetzung der BRK formuliert wird, beinhalten viele der bereits existierenden Studien Daten, anhand derer die verschiedenen Anforderungen der BRK vertiefend abgebildet werden können. Beispielsweise setzen sich verschiedene Forschergruppen mit dem schulischen Wohlbefinden oder der sozialen Interaktion von Schüler_innen mit und ohne zugeschriebene Behinderung auseinander (z. B. Kullmann et al. 2015; Huber 2008; Huber 2009). Dies kann als Indikator für „soziale Teilhabe“ herangezogen werden. Andere Studien beschäftigen sich mit dem Kompetenzerwerb, der ebenfalls im Sinne der BRK als Voraussetzung für Teilhabe, beispielsweise am Arbeitsleben, interpretiert werden kann (z. B. Kocaj et al. 2014). Allerdings beschränken sich diese *ex post* Interpretationsmöglichkeiten auf einzelne Handlungsbereiche. Weitere Handlungsbereiche, wie z. B. die verschiedenen „Zielsetzungen“, die „organisatorische Umsetzung inklusiver Beschulung“ oder „angemessene Vorkehrungen“ (vgl. Tabelle 1) sind bislang in quantitativen Studien kaum erfasst und untersucht worden. [\[9\]](#)

Ein quantitativer Zugang bietet hierfür eine Reihe an Möglichkeiten, geht aber auch mit Einschränkungen einher, wie im Folgenden exemplarisch skizziert wird. Grundsätzlich wird bei der Entwicklung von empirisch überprüfbaren Indikatoren entsprechend der allgemeinen Konventionen in der quantitativen Sozialforschung (z. B. Schnell, Hill & Esser 2013) folgendermaßen vorgegangen: In einem ersten Schritt wird die jeweilige Anforderung näher spezifiziert, z. B. die Anforderung „Beschulung im Rahmen des allgemeinen Unterrichts.“, die sich aus dem Handlungsbereich „Inklusive Organisation und Ausgestaltung des Unterrichts und schulischen Umfelds“ ableitet (vgl. Tabelle 1). Zu dieser Anforderung werden weitere Unterbereiche näher spezifiziert, In dem konkreten Beispiel z. B. die beiden Unterbereiche „Anteil der Schüler_innen mit Behinderung in einer Klasse“ und „gemeinsam verbrachte Zeit im Unterricht von Schüler_innen mit und ohne Behinderung“. Der Unterbereich „Anteil an Schüler_innen mit Behinderung in einer Klasse“ ergibt sich daraus, dass an manchen allgemeinen Schulen die Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung gemeinsam in einer separaten Klasse unterrichtet werden. Es erfolgt somit eine Separation innerhalb der Schule. Zudem können sie in unterschiedlichem Umfang gemeinsam unterrichtet werden, woraus sich der zweite Unterbereich „Umfang der gemeinsam verbrachten Zeit im Unterricht von Schüler_innen mit und ohne Behinderung“ ableitet. Für diese näher spezifizierten Unterbereiche können in einem weiteren Schritt Erhebungsinstrumente entwickelt werden (s. Abschnitt 4.3). In Large Scale Assessments werden häufig Informationen über die einzelnen Kinder und Jugendliche in der Klasse bereits im Vorfeld über die Schule (Lehrkräfte oder Schulleitung) erfasst. Auf diese Weise können auch Informationen zum Umfang der gemeinsamen Beschulung erhoben werden. Auch die Kinder und Jugendliche selbst oder die Eltern können Informationen darüber geben, wieviel Zeit im gemeinsamen Unterricht verbracht wird. Im Nationalen Bildungspanel (NEPS) werden beispielsweise die Eltern von Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung

gefragt, ob ihr Kind „immer oder fast immer gemeinsamen Unterricht hat“ (vgl. Gresch et al. 2014, Anhang B). Insbesondere Elternangaben sind allerdings - im Gegensatz zu Angaben der Lehrkräfte – nur begrenzt aussagekräftig, da zum einen häufig nur eine selektive Auswahl der Eltern an der Befragung teilnimmt und diese zudem häufig nur begrenzt Kenntnisse über das Unterrichtsgeschehen haben.

Eine wichtige Bedeutung bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente kommt den standardisierten Antwortkategorien zu. Diese sollten das Antwortspektrum möglichst vollständig widerspiegeln. Anhand der Antwortkategorien können auch Cut Points spezifiziert werden, die für die Ableitung von Benchmarks zur Prüfung der BRK notwendig sind.

Bezogen auf den „Umfang des gemeinsamen Unterrichts“ hat die European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) als Benchmark 80 Prozent festgelegt (vgl. EADSNE 2012). Demnach gilt eine Beschulung ab 80 Prozent gemeinsam verbrachter Zeit im Unterricht als „inklusiv“. Entsprechend sollten die Kategorien bei der Erfassung der gemeinsam verbrachten Zeit im Unterricht so gewählt werden, dass diese Benchmarks auch geprüft werden können. Das Beispiel zeigt jedoch die Schwierigkeit bei der Entwicklung von Benchmarks: So kann es in manchen Situationen auch im Sinne der BRK inklusiv sein, wenn zeitweise weniger als 80 Prozent des Unterrichts gemeinsam verbracht wird, dafür aber eine bessere individuelle Förderung gewährleistet werden kann. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen unter Tabelle 1 dargestellten Anforderungen in quantitativen Erhebungen zwar separat erhoben werden, sie im Gesamtbild allerdings gekoppelt betrachtet werden sollten. So ist die reine Anwesenheit von Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung im Unterricht allein nicht aussagekräftig und es bedarf zudem der Erfassung, ob die Unterrichtsgestaltung erlaubt, dass sich alle angemessen am Unterricht beteiligen können.

Herausforderungen und Grenzen von quantitativen Untersuchungen

Die Umsetzung der BRK in Deutschland kann durch quantitative Studien im Sinne eines Human Rights Monitorings untersucht werden. Diese Herangehensweise weist allerdings verschiedene Herausforderungen und Grenzen auf:

- **Der Einsatz von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der BRK setzt Entscheidungen voraus und definiert den Interpretationsrahmen:** In der quantitativen Forschung gibt es eine Reihe an Vorgaben, die bei der Operationalisierung solcher Indikatoren zu beachten sind, wie u. a die Einbeziehung von Pflichtenträgern und Rechteinhabern (vgl. Aichele 2010) sowie anderen Expert_innen, Pretests etc. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass immer auch die Sichtweise der ausführenden Wissenschaftler_innen selbst in die Gestaltung einfließt.
- **Beschränkung auf bekannte und vorab definierte Umsetzungsformen, Ursachen und Lösungen:** Die angesprochenen Entscheidungen betreffen nicht nur die Operationalisierung der jeweiligen Indikatoren, sondern auch die Entscheidung, welche Konstrukte überhaupt in der Befragung aufgenommen werden. Gleichsam beschränken diese Entscheidungen auch den Untersuchungsrahmen: Soll beispielsweise ermittelt werden, weshalb Ziele inklusiver Beschulung an einer Einzelschule erreicht oder nicht erreicht werden, können nur die Konstrukte zur Erklärung herangezogen werden, die in der Untersuchung auch erhoben wurden.
- **Bewertungsgrundlage, aber keine Bewertung:** Eine weitere Einschränkung betrifft die Möglichkeiten, tatsächlich Aussagen zur „Erfüllung“ der Anforderungen der BRK zu treffen. Dies setzt Entscheidungen hinsichtlich der Frage voraus, ab wann eine Anforderung „erfüllt“ ist, also eine Definition der jeweiligen Benchmarks für das

Monitoring. Hier besteht verschiedentlich ein Interpretations- und Gestaltungsspielraum, der auch relevant für die Befunde sein kann.

- **Quantitative Studien sind aufwändig und kostenintensiv:** Auch wenn quantitative Studien eine Vielzahl an Möglichkeiten zum Monitoring der BRK bieten, sind sie in der Umsetzung aufwändig und kostenintensiv. So bedarf es sehr umfangreicher Stichproben, um ausreichende Fallzahlen zu erhalten und Aussagen zum Gesamtgeschehen an der Schule abzuleiten (vgl. Gresch et al. 2014). Entsprechend liegt es nahe, bereits etablierte Studien, wie z. B. PISA, TIMSS, NEPS oder der IQB-Bildungstrend zu nutzen. Da diese Studien in der Regel allerdings einer eigenen Forschungsagenda folgen, können Inhalte zur BRK nur im begrenzten Rahmen mit einbezogen werden.

3.2 Qualitative Studien

Es gibt eine Vielzahl an Erhebungsformen in der qualitativen Forschung, die dazu genutzt werden können die Umsetzung der BRK zu untersuchen, z. B. Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtungen sowie Experteninterviews. Für die Erfassung von konkreten Praktiken sowie bestehende Strukturen und Routinen, bieten sich leitfadengestützte Einzelinterviews mit Rechteinhabern und Pflichtenträgern an sowie die Durchführung eines Onlineforums.

▪ **Potentiale qualitativer Studien in Bezug auf Human Rights Monitoring**

Qualitative Studien stellen eine hilfreiche Ergänzung zu quantitativen Studien dar: Erstens können über qualitative Erhebungen unter anderem Menschen mit zugeschriebener Behinderung als Rechteinhaber ihre subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen zur Umsetzung der BRK direkt äußern. Nach Art. 33 Abs. 3 sind sie und die sie vertretenden Organisationen in den Monitoringprozess einzubeziehen. Durch die Anhörung ihrer Meinungen wird anerkannt, dass sie über Expertise zu ihrer eigenen Situation verfügen (United Nations 2010, 34, Übersetzung der Verf.). Während im Rahmen von quantitativen Befragungen Definitionen, z. B. von „Teilhabe“, vorgegeben werden, können die Befragten im Rahmen von qualitativen Befragungen ihre eigenen Deutungen und Verständnisse formulieren und sind nicht auf bestimmte Antwortvorgaben festgelegt. Jene Daten dienen zweitens dazu, Kontextwissen zu erhalten (vgl. Disability Rights Promotion International; Monitoring the Convention on the rights of Persons with Disabilities 2010, 46). So ermöglichen es qualitative Befragungen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Umsetzungsformen zu erfassen, die vor der Datenerhebung in der Forschung nicht bekannt waren (s. Punkt 2 bei Grenzen quantitativer Befragungen). Drittens können qualitative Daten genutzt werden, um mögliche Ursachen für die Befunde quantitativer Studien herauszuarbeiten (vgl. Beco 2008), z. B. Gründe für die Einführung von Separationsklassen in Regelschulen ermitteln. Beispielsweise zeigte sich im Fall von Hamburg, dass in den letzten Jahren vermehrt sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ (LSE) diagnostiziert wurde und die Ursachen hierfür nicht bekannt waren. Als eine Ursache konnten unter anderem durch Experteninterviews mit Schulleitungen fehlende Erfahrung von Seiten der Schule identifiziert werden (vgl. Schuck und Rauer 2014). Zusätzlich ermöglicht das Erheben von Kontextwissen und das Herausarbeiten von möglichen Ursachen auch quantitative Befragungen zu verbessern.

▪ **Umsetzung von Human Rights Monitoring: Stand und Perspektive**

Zum aktuellen Zeitpunkt sind im deutschsprachigen Raum keine qualitativen Studien bekannt, die sich explizit damit auseinandersetzen, inwiefern Artikel 24 BRK an den Schulen umgesetzt wird. Jedoch gibt es auch hier eine Vielzahl an Studien, die sich mit Teilaspekten der politischen Richtlinie beschäftigen: Beispielsweise wurde im Rahmen der Begleitforschung zu „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg die Weiterbildung von Lehrkräften in inklusiven Settings näher betrachtet (Bosse et al. 2015); für weitere qualitative Studien siehe z. B. Moser et al. 2016). Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich entsprechend auch hier auf mögliche Herangehensweisen von qualitativen Studien. Dabei werden sowohl die Rechteinhaber als auch die Pflichtenträger berücksichtigt, wobei inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden:

- **Rechteinhaber: Befragung über die Ziele eines inklusiven Bildungssystems und deren Umsetzung auf der Prozessebene**

In den Einzelinterviews mit Rechteinhabern könnten Bildungsziele (Output) sowie mögliche Ursachen für das (Nicht-)Gelingen erläutert werden. Wie dies konkret aussehen kann, wird in Abschnitt 4.3 näher dargestellt. Im Vordergrund des Interviews stehen die subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen der Rechteinhaber in Bezug auf die in Tabelle 1 beschriebenen Bildungsziele sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen. Dabei sollen die folgenden drei Fragestellungen leitend sein:

- **Deutungen:** Was verstehen die Rechteinhaber unter den Bildungszielen und deren Anforderungen, z. B. unter Empowerment?
- **Gelingsbedingungen:** Welche Strukturen und Prozesse müssen aus ihrer Perspektive vorhanden sein, damit beispielsweise die Bildungsziele realisiert werden können?
- **Konkrete Umsetzung:** Inwiefern haben sie den Eindruck, dass die notwendigen Strukturen und Prozesse für eine gelungene Umsetzung von Art. 24 bereits vorhanden sind?

- **Pflichtenträger: Befragung über die Rahmenbedingungen und deren Umsetzung**

Um die Vielfalt an unterschiedlichen Umsetzungsformen herauszuarbeiten zu können und gleichzeitig Hinweise dafür zu erhalten, warum die Umsetzung gelingt beziehungsweise nicht gelingt, ist auch mit den Pflichtenträgern zu sprechen. In den Interviews mit den Pflichtenträgern läge der Fokus auf der konkreten Umsetzung sowie den möglichen Ursachen für das (Nicht-)Gelingen. Ausgehend von den Anforderungen, die in 3.3 dargestellt sind (z. B. Qualifizierung der Lehrkräfte oder Formen der sonderpädagogischen Unterstützung), soll im ersten Schritt erfasst werden, wie sie diese Aspekte im Alltag umsetzen (Prozessebene). Dies hat zum Ziel, das breite Spektrum an inklusiven Beschulungsformen abbilden zu können. Im nächsten Schritt sollen mögliche Ursachen für das (Nicht-)Gelingen herausgearbeitet werden. Es gibt unterschiedliche Formen der Umsetzung von Inklusion und die Gruppe der Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung ist sehr heterogen. Um zum einen den Prozess an der Einzelschule zu erfassen und zum anderen die Vielfalt an Umsetzungsformen abbilden zu können, bietet es sich an, zwei Verfahren der Datenerhebung miteinander zu kombinieren:

- **Nicht-standardisierte Leitfadenterviews** dienen dazu, mit Rechteinhabern und Pflichtenträgern ausführlich zu sprechen. Dabei können die oben aufgeführten Anforderungen, die sich aus der BRK ergeben, explizit angesprochen werden und es besteht die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen. Durch das Gespräch mit

verschiedenen Akteuren innerhalb einer Schule wird es möglich ein umfassendes Bild über relevante Aspekte zu zeichnen. Solche nicht-standardisierten Leitfadenterviews mit unterschiedlichen Akteuren sind jedoch sehr aufwändig und es ist daher nicht möglich durch diese Form der Datenerhebung die Vielfalt in der Umsetzung sowie die Heterogenität der Rechteinhaber vollständig abzubilden. Beispielsweise haben Menschen mit Sehbehinderung in Bezug auf Teilhabe andere Bedürfnisse als Menschen mit autistischem Verhalten. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass auch die Verschränkung von Merkmalen – im Sinne einer intersektionalen Perspektive – sich darauf auswirken kann, welche Bedürfnisse vorhanden sind.

- Als Ergänzung dient eine **Online-Konsultation**. Hierbei handelt es sich um ein internetbasiertes Anhörungsverfahren: Rechteinhaber und Pflichtenträger können zeit- und ortsunabhängig schriftlich ihre Erfahrungen und Positionen einbringen. Dieses Verfahren wird unter anderem von der Europäischen Union sowie den Vereinten Nationen genutzt bzw. von der WHO für die Entwicklung einer „disability-inclusive Post-2015 Development Agenda“ (World Health Organization 2013). Durch die offene Verfahrensweise ist es möglich, das Spektrum an unterschiedlichen Umsetzungsformen und Bedürfnissen der Rechteinhaber abzubilden. Hierbei ist darauf zu achten, dass die befragte Personengruppe möglichst heterogen ist und weitere Merkmale, die im Zusammenhang mit Teilhabe und Diskriminierung von Relevanz sind, repräsentiert sind: Menschen mit unterschiedlichen Formen der Behinderung; Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft; unterschiedliche Formen der sexuellen Identität sowie der sexuellen Orientierung; Menschen aus unterschiedlichen Altersstufen sowie Menschen mit Migrationsgeschichte bzw. Menschen, die von anderen als Nicht-Deutsche wahrgenommen werden. Durch die Online-Konsultation können gezielt schulische Akteure von Einzelschulen angesprochen werden, um die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in ganz Deutschland, beispielsweise Berichte von Einzelschulen vom Land sowie aus der Stadt, sowie die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Rechteinhaber zu erfassen. Jedoch ist das Format der Online-Konsultation nicht für alle zugänglich. Daher ist sicher zu stellen, dass diese Personen die Möglichkeit bekommen, durch Leitfadengespräche ihre Positionen zu äußern.

In Bezug auf qualitative Studien ist nicht nur die Datenerhebung, sondern auch die Datenauswertung maßgeblich. Hier geht es um die Frage, ob die abgebildeten Umsetzungsformen mit Art. 24 BRK konform sind. Hierbei ist von besonderer Bedeutung, wer bei der Datenauswertung beteiligt ist, z.B. neben den Rechteinhabern auch die sie vertretenden Verbände, rechtliche Expertise, Eltern, Politiker_innen, Bildungsadministration oder Akteure, denen im Monitoring-Prozess offiziell eine sachverständige Rolle zugewiesen ist, wie dem Deutschen Institut für Menschenrechte. Die Entscheidung, wer bei der Datenauswertung beteiligt ist, ist jedoch auch davon abhängig, wozu die Ergebnisse genutzt werden sollen.

Grenzen von qualitativen Befragungen

Der Beitrag qualitativer Formen der Datenerhebung zum Human Rights Monitoring weist Grenzen auf, die letztlich der üblichen Kritik an qualitativen Studien entspricht: Erstens wird qualitativen Befragungen häufig vorgeworfen, dass es bei der Datenerhebung keine völlig konsentierten Standards und Regeln gibt und die Ergebnisse nicht repliziert werden können (Goldstein 1986, 608). Um dieser Kritik zu entgegnen ist es wichtig, die Auswahl an Gesprächspartnern, die Datenerhebung sowie die Datenauswertung zu dokumentieren und zu begründen. Zweitens ist zu nennen, dass qualitative Befragungen – im Gegensatz zu

quantitativen Erhebungen – keine repräsentativen Aussagen darüber treffen können, an wie vielen Schulen Art. 24 der BRK tatsächlich (bis zu welchem Grad) umgesetzt ist oder nicht.

3.3 Empirische Untersuchung der Handlungsbereiche aus Art. 24 BRK

Bildungsziele

Im Rahmen einer **quantitativen Erhebung** können die Bildungsziele aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden: So kann erfasst werden, wieweit die formulierten Bildungsziele erreicht werden – also beispielsweise durch Fragen im Schülerfragebogen, wie das Bewusstsein der Würde oder das Selbstwertgefühl ausgeprägt ist. Des Weiteren kann das Erreichen dieser Ziele möglicherweise auch direkt geprüft werden, wie beispielsweise die Entwicklung „lebenspraktischer Fertigkeiten“.

Die oben aufgeführten Bildungsziele wie „soziale Teilhabe“ und „Persönlichkeitsentfaltung“ sind sehr allgemeine Konzepte. **Qualitative Befragungen** ermöglichen Deutungen bzw. Konkretisierungen, z.B. welche Definitionen und konkrete Vorstellungen sich hinter diesen Konzepten für Rechteinhaber verbergen und wie diese in der Praxis durch Veränderungen in den Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth und Ainscow 2011) realisiert werden können.

Diskriminierungsfreier Zugang

Die Gewährleistung eines diskriminierungsfreien Zugangs erfolgt, wie in Abschnitt 3.2 ausgeführt, letztlich auf Systemebene, indem zum einen Förderschulen zunehmend abgeschafft werden und gleichzeitig der wohnortnahe Zugang zu einer allgemeinen Schule gewährleistet wird. Die amtliche Statistik bietet – trotz Ihrer Einschränkungen - erste **quantitative Hinweise** auf die Umsetzung. Zudem kann aus der Anforderung der BRK abgeleitet werden, dass die Beschulung von Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung nicht alleine auf einzelne Schulen beschränkt werden darf (vgl. Abschnitt 3.2).

Im Rahmen von **qualitativen Befragungen** können Ursachen dafür herausgearbeitet werden, wann der diskriminierungsfreie Zugang zu allgemeinen Schulen nicht gewährleistet ist. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, mit Eltern und Schüler_innen zu sprechen, die eine Förderschule besuchen. Dabei könnte untersucht werden, weshalb sie sich für die Schulform entschieden haben und ob es in erreichbarer Nähe alternative Beschulungsmöglichkeiten gegeben hätte.

Inklusive Organisation und Ausgestaltung

Für die **quantitative Erhebung** einer „inklusive Organisation und Ausgestaltung“ bedarf es zunächst einmal der Erfassung von Hintergrundfakten auf Schulebene, wie u. a. dem Aufkommen an Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung an den Schulen, dem Verteilungsschlüssel auf die verschiedenen Klassen (z. B. gibt es teilweise auch „Sonderklassen“ an allgemeinen Schulen) und den Umfang der gemeinsamen Beschulung. Darüber hinaus kann zur Erfassung inklusiver Lehr- und Lernformen an Schulen auf verschiedene Studien, Instrumenten und Indikatoren zurückgegriffen werden: Beispielsweise gibt die BiLieF-Studie Hinweise zur Organisationsform einer inklusiven Schule (vgl. Wild et al. 2015).

Mit Hilfe der **qualitativen Erhebung** kann herausgearbeitet werden, welche Formen der äußeren Differenzierung innerhalb einer Schule stattfinden und welche Gründe dies hat. So gibt es nicht den einen „inklusive“ Unterricht: „Ein heterogenitätsadaptiver Unterricht zeichnet sich durch eine breite Variation von Lehr- und Lernformen aus, er ist nicht nur ziel- und inhaltsdifferent, sondern auch wegdifferent“ (Wocken 2011, 123f.). Dabei wird nach Hinz

(2002) nicht nur zwischen Schüler_innen mit und ohne Behinderung unterschieden, sondern es ist „mit einer einzigen, untrennbaren heterogenen Gruppe“ zu arbeiten (vgl. Hinz 2002). In diesem Zusammenhang lässt sich durch das Gespräch mit Rechteinhabern herausfinden, inwiefern eine Überwindung der sogenannten Zwei-Gruppen-Theorie im schulischen Alltag stattgefunden hat.

Angemessene Vorkehrungen

Das Vorhandensein verschiedener Vorkehrungen an einer Schule kann im Rahmen **quantitativer Studien** grundsätzlich über die Schulleitung erfasst werden. Barrierefreiheit bezieht sich dabei neben baulichen Maßnahmen auch auf „sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“ (§ 3 BGG; siehe auch Graumann 2012). Eine Orientierung für mögliche Indikatoren, anhand derer Barrierefreiheit erreicht ist, bieten z. B. DIN-Normen, wie beispielsweise DIN 18040, die Norm für barrierefreies Bauen (Barrierefreies Bauen unb.). Ähnlich verhält es sich mit persönlichen Assistenzen oder weiteren Formen der Unterstützung oder des Nachteilsausgleichs: Der Einsatz dieser Hilfsmittel kann faktenbasiert erfasst werden, ebenso auch Informationen darüber, inwiefern diese Vorkehrungen als angemessen oder ausreichend erachtet werden.

Im Rahmen der **qualitativen Befragung** kann der Umgang mit „Behinderung“ thematisiert werden: Auf der einen Seite ist es notwendig, dass Menschen mit zugeschriebener Behinderung die spezifische Unterstützung erhalten, die sie benötigen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können, wie z. B. persönliche Assistenz. Auf der anderen Seite besteht häufig die Gefahr, dass damit auch Erfahrungen der Stigmatisierung einhergehen und bestehende Normalitätsvorstellungen, die Behinderung als von der Norm abweichend ansehen, reproduziert werden. Prengel hat in diesem Zusammenhang auf das Konzept der „egalitären Differenz“ (Prengel 1993 (2006)) eingeführt: Alle Menschen sind gleichwertig und es ist zugleich notwendig, ihre Differenzen anzuerkennen und zu berücksichtigen.

Sonderpädagogische Unterstützung

Ob notwendige Unterstützung gegeben wird und in welchem Ausmaß diese erfolgt, kann in **quantitativen Studien** über die sonderpädagogischen Fachkräfte, die Lehrkräfte oder – je nach Alter des Schülers bzw. der Schülerin – über diese selbst erhoben werden. Piezunka et al. (2016) stellen verschiedene Fragen vor, wodurch Formen der Unterstützung erfasst werden können. Diese Fragen werden bereits in ähnlicher Fassung in verschiedenen Studien eingesetzt (insbesondere NEPS und IQB-Ländervergleich). Das Ausmaß der benötigten Förderung kann sich unterscheiden. Daher sollten auch hier Informationen darüber erhoben werden, ob die Unterstützung ausreichend und angemessen ist.

Im Rahmen der **qualitativen Befragung** können Interviews mit sonderpädagogischen Fachkräften darüber geführt werden, wie sonderpädagogische Förderung realisiert wird und inwiefern diese in den Unterrichtsalltag integriert ist. Auch die Perspektive der Rechteinhaber kann hier einbezogen werden: Welche Formen der Förderung bzw. Unterstützung empfinden sie als hilfreich und warum?

Erlernen von lebenspraktischen Fähigkeiten

Large Scale Assessments haben einen zentralen Schwerpunkt auf der Erhebung schulischer Kompetenzen, insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften.

Diese Kompetenzen sind für eine spätere akademische Laufbahn oder höhere berufliche Ausbildungsberufe bedeutsam. Fertigkeiten, die sich auf grundlegende Kommunikations- oder Wissenserwerbsformen beziehen, wie sie in Artikel 24 unter dem Aspekt der lebenspraktischen Fähigkeiten benannt werden, werden jedoch in der Regel nicht berücksichtigt. Allerdings könnten für **quantitative Studien** möglicherweise Tests entwickelt werden, anhand derer diese Fertigkeiten erfasst werden. Auch Selbstauskünfte von den Kinder und Jugendlichen oder Fremdauskünfte der Lehrkräfte könnten erste Hinweise liefern. Der Erwerb von lebenspraktischen Fertigkeiten spielt in **qualitativen Studien** bislang kaum eine Rolle. Ein möglicher Fokus sind alternative Kommunikationsformen: Inwiefern fühlen sich die Schulen für die Vermittlung von Gebärdensprachen oder andere Kommunikationsformen zuständig? Werden nur die Rechteinhaber unterrichtet oder gibt es ein Angebot für alle Schüler_innen. Der Erwerb von sozialen Kompetenzen ist sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Erhebungen schwer zu ermitteln. So gibt es etwa keinen Konsens darüber, welche sozialen Kompetenzen erworben werden sollten.

Ausbildung des Personals

In **quantitativen Studien** können über verschiedene Konstrukte Informationen zur Qualifizierung des Personals untersucht werden. So kann beispielsweise erfasst werden, in welchen Bereichen die Lehrkräfte oder Schulleitungen ausgebildet oder weitergebildet wurden (z. B. Umgang mit heterogenen Lerngruppen), wo sie Weiterbildungsbedarf sehen oder auch generell die Frage, ob sie mit der Unterrichtssituation bzw. der Situation an der Schule zurechtkommen (vgl. hierzu auch Rjosk et al. 2017). Im Rahmen der **qualitativen Studie** kann im Gespräch mit Lehrkräften und Schulleitung thematisiert werden, inwiefern sie jene Formen der Weiterbildung für hilfreich erachten und welche Weiterbildungsbedürfnisse in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen bestehen.

4. Zusammenfassung und Fazit

In dem Artikel wurde dargestellt, welche Anforderungen sich aus Art. 24 BRK für die Einzelschule ergeben und inwiefern empirisch sowohl quantitativ als auch qualitativ die Umsetzung dieser Anforderungen untersucht werden kann. Die Ableitung der verschiedenen Indikatoren aus dem Rechtstext stützte sich dabei auf vorhandene juristische Interpretationen, politische Empfehlungen, empirische Studien sowie theoretische Ausarbeitungen aus den Erziehungswissenschaften (inkl. Sonderpädagogik).

Im Rahmen der rechtlichen Interpretation wurden in Bezug auf die Einzelschule sieben Handlungsbereiche und ihre konkreten Anforderungen herausgearbeitet: Inklusive Bildungsziele (1), diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung (2), inklusive Organisation und Ausgestaltung des Unterrichts und schulischen Umfelds (3), angemessene Vorkehrungen (4), sonderpädagogische Unterstützung und inklusives Lernumfeld (5), Erlernen von lebenspraktischen Fähigkeiten (6) und Ausbildung des Personals (7). Aus diesen Gewährleistungen wurden verschiedene Anforderungen abgeleitet, die im Rahmen von Human Rights Monitoring empirisch überprüft werden können.

Über bundesweite **quantitative Studien** kann sowohl auf Einzelschulebene als auch aggregiert auf regionaler Ebene, Länderebene oder Bundesebene untersucht werden, wie diese verschiedenen Handlungsbereiche realisiert werden. Ggf. können auch Gelingensbedingungen oder Ursachen für das Nicht-Gelingen identifiziert werden. Allerdings ist es notwendig die Erhebungsinhalte und die möglichen Antworten vorab festzulegen. Da sich die Umsetzung von schulischer Inklusion gerade in einer sehr dynamischen Entwicklung befindet, kann die quantitative Forschung möglicherweise nicht alle Umsetzungsformen einfangen. Mithilfe von **qualitativen Befragungen** kann Kontextwissen darüber erworben werden, welche Formen

der Umsetzung von Art. 24 BRK es auf Einzelschulebene gibt. Dies kann unter anderem dazu dienen, quantitative Befragungen zu optimieren. Darüber hinaus können mögliche Ursachen für das (Nicht-)Gelingen der BRK-Umsetzung herausgearbeitet werden unabhängig davon, ob dieser in der Forschung bereits vorab bekannt sind.

In dem Beitrag wurden verschiedene Ideen einer möglichen Untersuchung der Umsetzung der BRK auf Einzelschulebene skizziert. Hierbei ergeben sich verschiedene Einschränkungen: Erstens liegt der Fokus dieses Beitrags auf der Einzelschulebene, wodurch Aussagen auch nur auf dieser Ebene beziehen können: Möglicherweise zeichnet sich beispielsweise auf Einzelschulebene eine progressive Implementation von inklusiven Strukturen ab, während auf der Schulstrukturebene mit dem Erhalt der Förderschule exklusive Strukturen erhalten bleiben. Zweitens liegt der Fokus auf Schüler_innen mit zugeschriebener Behinderung, da deren Rechte durch Art. 24 BRK geschützt werden. Demnach kann es sein, dass eine Schule in Bezug auf diese Gruppe die notwendigen Vorkehrungen getroffen hat, aber z. B. Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die schulische Teilhabe erschwert wird. Drittens wurde der Fokus auf Befragungen als Form der Datenerhebung gelegt. Für ein ganzheitliches Monitoring bedarf es weiterer Formen der Datenerhebung, z. B. Analyse von rechtlichen Vorgaben, integriert werden.

Nichtsdestotrotz können durch die skizzierten quantitativen und qualitativen Zugänge eine Vielzahl an Aspekten empirisch erfasst werden. Sie stellen somit eine Ergänzung zu bereits vorhandenen Monitoringinstrumenten dar, die sich vor allem auf die Strukturebene beziehen. In diesem Rahmen können durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Forschung und weiteren ggf. auch politischen Akteuren zielführende Synergien geschaffen werden.

Literatur

- Aichele, V. (2010). Behinderung und Menschenrechte. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 13–19.
- Aichele, V. (2012). Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. *Positionen der UN-Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention* 5. Berlin. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/positionen_nr_5_barrieren_im_einzelfall_ueberwinden.pdf. Zugegriffen: 10. März 2017.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Barrierefreies Bauen (unb.). DIN 18040 – Norm Barrierefreies Bauen. www.din18040.de. Zugegriffen: 10. März 2017.
- Beco, G. d. (2008). Human Rights Indicators for Assessing State Compliance with International Human Rights. *Nordic Journal of International Law*, 77(1), 23–49.
- Beiter, K. D. (2006). *International studies in human rights. v. 82: The protection of the right to education by international law. Including a systematic analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_39660_39661_2.pdf. Zugegriffen: 12. August 2014.
- Bielefeldt, H. (2009). *Essay. Bd. 5: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2), 267–292.

- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. Zugriffen: 16. April 2012.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosse, S., Dumont, H., Friedrich, K., Gronostaj, A., Henke, T., Koch, H., Kretschmann, J., Krückels, C., Jaeuthe, J., Jäntsche, C., Laag, N., Lambrecht, J., Maaz, K., Schröder-Lenzen, A., Spörer, N., Stäbler, F., Vock, M., & Westphal, A. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"*. Potsdam. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/psych-grundschulpaed/Dokumente/Abschlussbericht_PING.pdf. Zugriffen: 22. August 2016.
- Brosius-Gersdorf, F. (2013). Art. 7. In *Grundgesetz Kommentar, Band I: Präambel, Artikel 1-19* (3. Aufl., S. 935–1021). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57(2), 200–219.
- Degener, T. (2012). Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. *Kritische Justiz (KJ)*, 45, 405–419.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2015). *Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen - Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention*. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf. Zugriffen: 8. Januar 2016.
- Disability Rights Promotion International (2014). *A Guide to Disability Rights in Monitoring*. <http://drpi.research.yorku.ca/drpi-resources/drpi-regional-training-manual-a-guide-to-disability-rights-monitoring/> Zugriffen: 10.3.2017
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011). Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education. An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators. http://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie-report_MIPIE-Report.pdf. Zugriffen: 10. Oktober 2013.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>. Zugriffen: 20. August 2016.
- Florian, L. (2013). Reliable Data. *Inclusive Education in Europe: Putting Theory into practice. Reflections from researchers*, 83–91.
- Füssel, H.-P., Kretschmann, R., & Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Bd. 3. Witterschlick/Bonn: M. Wehle.
- Goldstein, R. J. (1986). The limitations of using quantitative data in studying human rights abuses. *Human Rights Quarterly*, 8(4), 607–627.
- Graumann, S. (2012). Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In H.-J. Balz, B. Benz, & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der sozialen Arbeit* (S. 79–93). Springer Fachverlag.
- Gresch, C., Piezunka, A., & Solga, H. (2014). Unter Mitarbeit von Jonna Milena Blanck. Eine Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Möglichkeiten und Perspektiven. Abschlussbericht des Projekts "Integrierte Förderschüler" des NEPS (InfFös). *NEPS Working Paper 37*. Bamberg.

https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXXVII.pdf. Zugriffen: 8. November 2017.

Gresch, C., & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181–219). Wiesbaden: Springer Verlag.

Gresch, C., Kölm, J. & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Münster: Waxmann.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.) *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.

Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung* (1), 147–165.

Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23 (2) 170–190.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191.

Krajewski, M. (2010). Ein Menschenrecht auf integrativen Schulunterricht. Zur innerstaatlichen Wirkung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *Juristenzeitung (JZ)*, 65 (3), 120–125.

Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A., & Prenzel, M. (Hrsg.) (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–334). Wiesbaden: Springer Verlag.

Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.

Marwege, G. (2009). Die Berücksichtigung von Behinderungen in der Schule und in Schulprüfungen. Eine Rechtsprechungsübersicht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57(2), 229–242.

Mausch, P. (2011). Die UN-Behindertenrechtskonvention anwenden. In C. Hohmann-Dennhardt, P. Masuch, & M. Villiger (Hrsg.), *Grundrechte und Solidarität. Festschrift für Renate Jaeger* (S. 245–263). Kehl am Rhein: N. P. Engel.

Mißling, S., & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

- Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). In V. Moser (Hrsg.), *Schulpädagogik: Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V., Akhoondi, A., Bengel, A., Gasterstädt, J., Görtler, S., Nesyba, T., Piezunka, A., Schrumpf, F., Tegge, D., Wawzyniak, A., & Wiebigke, J. (2016). Graduiertenkolleg "Inklusion-Bildung-Schule": Analysen von Schulstrukturentwicklungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel, & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 140–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2010): Monitoring the Convention on the rights of Persons with Disabilities. Guidance for Human Rights Monitors. New York/Geneva. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Disabilities_training_17EN.pdf. Zugegriffen: 7. Oktober 2015.
- OHCHR (2012). *Human Rights Indicators. A Guide to Measurement and Implementation*. New York/Geneva. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_en.pdf. Zugegriffen: 14. Oktober 2015.
- Pfahl, L. (2010). *Disability Studies. Bd. 7: Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien* (1., Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C., & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik* (62), 190–211.
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen und -forschern. *Unterrichtswissenschaft*. (4), 207–222.
- Poscher, R., Rux, J., & Langer, T. (2008). *Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung*. Baden-Baden: Nomos.
- Prenzel, A. (1993 (2006)). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reimann, J. (2007). *Sozialrecht und Sozialpolitik in Europa. Bd. 1: Die Sicherstellung des Schulbesuchs behinderter Kinder mit Mitteln des Schul- und Sozialrechts. Eine Untersuchung am Beispiel der Länder Hamburg und Schleswig-Holstein*. Münster [u.a.]: Lit.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Dortmund/Berlin.
- Riedel, E., & Arend, J.-M. (2010). Im Zweifel Inklusion: Zuweisung an eine Förderschule nach Inkrafttreten der BRK. *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ)*(21), 1346–1349.
- Rjosk, C., Hoffmann, L., Richter, D., Marx, A. & Gresch, C. (2017). Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 335-353). Münster: Waxmann.
- Schnell, Rainer; Esser, Elke & Hill, Paul (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenburg Verlag.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). *Der Prozess der Feststellung*

- sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129-152). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schäfers, M., Schachler, V., Schneekloth, U., Wacker, E., & Zeiler, E. (2016). *Lebensführung und Alltag von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen. Anhang B1*.
- Schuck, K.-D., & Rauer, W. (2014). *Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf>. Zugegriffen: 14. September 2016.
- Siehr, A., & Wrase, M. (2014). Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts - Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S.2 GG. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 6 (2), S. 161-182.
- Spörer, N. (2013). *Pilotprojekt "Inklusive Grundschule". Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/pressemitteilungen/Uni_Pdm._wissenschaft_Begleitung_Pilotschulen.pdf. Zugegriffen: 20. Dezember 2013.
- Supik, L. (2017). Statistik und Diskriminierung. In A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 191–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- UN CRPD Committee (2016). General Comment no. 4 Article 24. The right to inclusive education. CRPD/C/GC/4. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>. Zugegriffen: 10. März 2017
- UN Experts group (1987). The Limburg Principles on the Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. U.N. Doc. EICN.41198711. *Human Rights Quarterly*, 9(2), 122–135.
- United Nations (2010). Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Quarterly*, 32(3), 689–728.
- United Nations (2012). Human Rights Indicators: A Guide to Measurement and Implementation.
- von Bernstorff, J. (2007). Menschenrechte und Betroffenenrepräsentation: Entstehung und Inhalt eines UN-Antidiskriminierungsübereinkommens über die Rechte von behinderten Menschen. *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht (ZaöRV)*, 67, 1041–1063.
- von Bernstorff, J. (2011). Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59(2), 203–217.
- Welti, F. (2006). § 2. In K. Lachwitz, W. Schellhorn, & F. Welti (Hrsg.), *HK-SGB IX. Handkommentar zum Sozialgesetzbuch IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen [Neu: Teil II: Schwerbehindertenrecht; systematische Einführung in die Leistungen der medizinischen Rehabilitation sowie zur Neufassung der Eingliederungshilfe]*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Ed.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (pp. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyoying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B., & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des Bilief-Projekts zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.

- Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschulen in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>. Zugegriffen: 10. März 2017.
- Wocken, H. (Hrsg.) (2011). *Lebenswelten und Behinderung: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Bauplane - Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- World Health Organization (2013). *Online consultation for a disability-inclusive Post-2015 Development Agenda opens*. http://www.who.int/disabilities/media/news/2013/08_03/en/. Zugegriffen: 22. August 2016.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wrase, M. (2017). Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung – Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65 (2), 153–172.
- Wulf, C. & Roßbach, H.G. (2014). Inklusive Schulbildung (Editorial). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 597–599.
- Yell, M. L. (1995). Least Restrictive Environment, Inclusion, and Students with Disabilities: A Legal Analysis. *Journal of Special Education*, 28, 389–404.

[1] Wir danken dem Berliner Colloquium Inklusion sowie Dr. Valentin Aichele vom Deutschen Institut für Menschenrechte und Lena Külker für wertvolle Hinweise und Anregungen.

[2] Der Beitrag entstand im Rahmen des von der DFG-geförderten Netzwerkes NELSEN. Das Netzwerk ist ein Zusammenschluss von Bildungsforscher_innen an Standorten in ganz Deutschland, die sich in ihrer Forschungstätigkeit mit der Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Large-Scale Assessments beschäftigen. Die wichtigsten Ziele sind die Erarbeitung einer belastbaren Datengrundlage zur Situation von Schüler_innen mit SPF, das regelmäßige Monitoring der bundesweit in den Ländern vorherrschenden Prozesse zur Diagnose und Förderung sowie die kontinuierliche Entwicklung inhaltlicher und methodischer Ansätze zur Inklusion von Schüler_innen mit SPF in Large-Scale Assessments. Mehr Informationen unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/research/dm/nelsen>.

[3] Gegenbegriff ist die „Exklusion“, die nach Art. 2 Abs. 3 BRK die Vermutung einer Diskriminierung begründet (vgl. Degener 2012, 40; UN CRPD Committee 2016, para. 11).

[4] Weitere Hinweise darüber, inwiefern die BRK in Deutschland im Bildungsbereich umgesetzt ist, gibt auch der Parallelbericht des Deutschen Instituts für Menschenrecht (s. Deutsches Institut für Menschenrechte 2015).

[5] Von einer unmittelbaren Anwendbarkeit gehen etwa aus: Riedel und Arend (2010), 1247 f.; von Bernstorff (2011), 215; Mausch (op. 2011), 261 f.; Siehr und Wrase (2014), 172 f.

[6] Die Grenze von mindestens sechs Monaten für die (voraussichtliche) Dauer einer Teilhabestörung ist in § 2 Abs. 1 SGB IX verankert und kann als Orientierungspunkt herangezogen werden, um nur vorübergehende Störungen – etwa bei (heilbaren) Krankheiten – auszuschließen (vgl. Welti (2006), Rn. 27. m.w.N.)

[7] Umstritten ist, ob ein Wahlrecht der Eltern zwischen einer gesonderten Förder- und einer inklusiven Beschulung an einer allgemeinen Schule mit der BRK vereinbar ist. Ein solches Wahlrecht wurde bei den Verhandlungen zur BRK ausdrücklich verworfen, da es mit dem Ziel der vollständigen Inklusion nicht vereinbar sei (Degener (2009), 214 f.). Vor diesem Hintergrund spricht vieles dafür, dass der Konventionstext nachträglich auch nicht im Sinne eines solchen Wahlrechts umgedeutet werden kann (dazu Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (2011), vgl. auch Brosius-Gersdorf (2013), Rn. 66.)

[8] Eine Definition von Barrierefreiheit findet sich auch in § 4 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG).

[9] Allerdings gibt es inzwischen eine bundesweit angelegte, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Längsschnittstudie „Inklusion in der Sekundarstufe I (INSIDE)“. Das Projekt hat das Ziel, sich u. a. auch mit der Umsetzung der jeweiligen Anforderungen der BRK auseinanderzusetzen.

Zitationsvorschlag

Piezunka, A., Gresch, C., & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *Zeitschrift Für Inklusion*, (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>